



Almenpædagogiske problemstillinger - i senmoderne relief

Borgnakke, Karen

Published in:
Gymnasiepædagogik

Publication date:
2002

Document version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Borgnakke, K. (2002). Almenpædagogiske problemstillinger - i senmoderne relief. *Gymnasiepædagogik*, (29), 1-21.

Karen Borgnakke

Almenpædagogiske problemstillinger – i senmoderne relief *

De pædagogiske diskurser om opdragelse, undervisning og uddannelse sættes i senmoderne relief, især af dagens læringsdiskurs. Med en spændvidde og ny rummelighed – fra det lærende subjekt til den lærende organisation – repræsenterer læringsdiskursen en udfordring. I forelæsningen tager jeg udfordringen op og diskuterer konsekvenser for udviklingen af forskningen, for professions- og skoleudvikling og for forholdet mellem pædagogik, fag og læring.

Når man tiltræder et professorat i almenpædagogik må man indstille sig på at skulle svare på spørgsmålet om hvad almenpædagogik er. I forelæsningen gør jeg et par forsøg, blandt andet ved at konfrontere almenpædagogiske med special- og socialpædagogiske, dernæst især med fagpædagogiske problemstillinger. Men jeg starter dagsaktuelt med det gennemgående læringstema og med noget der minder om den samlende senmoderne definition, altså definitionen, der lyder således:

Almenpædagogik er almene, dvs. fælles pædagogiske problemstillinger – sådan som de tager sig ud i det lærende samfund, i viden-samfundet, fra den lærende organisation til det lærende subjekt, fra den lærende skole til den lærende elev.

Som det høres er definitionen under absolut indflydelse af den aktuelle læringsdiskurs. Læringsdiskursen har gjort det lettere, bl.a. for de af os der hidtil har fundet det vanskeligt at definere hvad pædagogik 'er' i teoretisk og praktisk forstand, eller været i tvivl om det skulle være ental eller flertal, om der skulle skelnes mellem pædagogik og didaktik, mellem undervisning og læring, mellem

almenpædagogik og fagpædagogik. Vi er reddet på målstregen af læringsbetegnelseens karismatiske kraft (for tiden al tings samlen); vi er reddet af diskursens visionære rummelighed og en politisk lydhørhed – og endda af en sympatisk sprogbrug, der vinder genklang hos erhvervsliv og forskellige professioner, hos pædagoger og lærere på mange niveauer, fra børnehaveklasse til universitet. På universitetsniveau har fx Handelshøjskolen i København nyligt erklæret sine bestræbelser om at blive Det lærende universitet. Og gymnasieskolen skal, som vi blandt andet hører det i forlængelse af Udviklingsprogrammet, bestræbe sig på at blive den lærende skole.

Men hvis det i sig selv er kraftige signaler, aner vi også nogle af de tvivlsspørgsmål, der følger efter. Fx om 'den lærende skole' er et stykke organisations- og kompetenceudviklingspolitik, eller et koncept for modernisering som vi i så fald primært diskuterer i politiske og strategiske vendinger, men egentlig ikke i pædagogiske. Læringsdiskursen tager vel ej heller det anvendte læringsbegreb, alt for nøjagtigt. Vi kan udsætte diskursen for en lille realitetstest. Ret beset er en organisation vel dum som en dør – den ejer ikke evnen til læring. Det gør organisationens medlemmer derimod. Så betegnelsen 'den lærende organisation' er let misvisende. Men det kan vi leve med, vi forstår jo de udviklingsdynamiske hensigter. Det er straks værre at henvisningen skygger for læringens subjekt og skygger for at læring er et subjekt-begreb. I parentes bemærket gælder det også teorierne bag den lærende organisation og organisatorisk læring. Teorierne glider af på spørgsmålet om hvem, der er læreprocessens subjekt, og glider af på spørgsmålet om hvordan vi skal forstå læring. Men de blænder op for organisationen og systemet. Accepterer vi dét, må vi dog i tillæg også kunne spørge om der er nogle modeller at pege på, så vi kan se hvordan den lærende organisation ser ud?

Ifølge en aktuel debat i 'Gymnasieskolen' er der nogle kriterier for den lærende skole, som fx efter Michael Fullan angives som

- » – selvkritisk evaluering af undervisning
- fælles skoleudviklingsplan, der bakkes op af lærere, elever og ledelse
- ægte og ikke pålagt samarbejde mellem skolens lærere.«

Men hvis dette er kriterierne, kan kan der jo pludselig svares og peges på hvem, der var de lærende skoler og universiteter – langt tid før den betegnelse blev brugt. Vi skal ganske vist tilbage til de forkætrede 70'ere, men pege det kan vi. På universitetsniveau hedder stederne nemlig Roskilde og Aalborg Universitetscenter; på gymnasieområdet Herlev Gymnasium, på folkeskoleområdet Statens Pædagogiske Forsøgscenter, Rødovre. I løbet af 80'erne og 90'erne hedder de så forskelligt titulerede forsøg og skoleudviklingsarbejder. I alle tilfældene drejer det sig om steder med ambitioner om at udvikle hele skolen, eller hele institutionen, med udbredt anvendelse af det der i dag hedder selvevaluering, og med praktiske konsekvenser for pædagogikudvikling, med projektorganisering, øget tværfaglighed, lærersamarbejde etc. Men vi er stadig i den lettere ende af argumentationen. Og det nytter ikke at jeg af bar iver for at fylde huller i læringsdebattens korttidshukommelse, putter lidt uddannelseshistorisk eksemplificering ind – hvis det blot fungerer bagstræberisk med et: 'Den lærende skole – dét har vi skam prøvet'.

Lad mig derfor med en applaus til dagens fokus på læring opretholde det jeg kalder den senmoderne defintion, men også fastholde at den får konsekvenser. Aktuelt er der endog besnærende direkte omsættelsesmuligheder mellem de store udviklingsprogrammer og forskningen, hvor det som en appel lyder at nu må den humanistiske og samfundsvidenskabelige forskning øge sit engagement i 'den lærende organisation', nye ledelses- og samarbejdsformer, praktisk skoleudvikling, inddragelse af ny teknologi etc. Jeg er sådan set ikke uenig. Gennemgående har den pædagogiske forskning også rustet sig til at dække de nye opgaver. Til gengæld synes netop de store udviklingsprogrammer at betyde at vi, ironisk nok, fremover er nødt til at styrke og intensivere forskningen i det såkaldte traditionelle skole- og uddannelsessystem. Samtidig skal vor forsknings- og videnbase forøges og derfor provokeres til at rejse grundlagsspørgsmål. Lad mig derfor bevæge mig over i den tunge ende af spektret med spørgsmål om hvad det mere konkret betyder for forskningen og for den praktiske skole- og pædagogikudvikling.

Hvis det på ny skal overvejes hvad pædagogikkens grundkategori er, og hvad den pædagogiske refleksion drejer sig om, tror jeg vi gør klogest i at gå på gen-erobningstogt og kort svare: læring. Pæ-

dagogikkens grundkategori er altså læring, eller i hvert fald: 'at drage omsorg for læring og læreprocesser'.

Hvis vi derfra går til det almene grundlag for pædagogikken, og til den mest almene konstellation både i historisk og aktuel forstand, drejer det sig om pædagogikkens teori/praksis-relation og dilemmaet mellem at befinde sig i det intenderede og det faktiske univers. I relation til læringsdiskursen er dilemmaet mærkbart og tilspidset.

Når man befinder sig i intentionernes univers, og dér befinder store dele af den pædagogiske teori og debat sig kun alt for gerne, forholder man sig til hvordan verden burde være indrettet, og skal nærmest provokeres til at forholde sig til skole- og uddannelsesverdens faktualiteter. Ikke mindst på denne baggrund har den pædagogiske forskning, som empirisk forskning, også en provokatorisk funktion. Studiet af det faktiske skal fremprovokeres; der skal produceres et empirisk-analytisk overskud, der dernæst skal bruges til at få styr på det reale forhold mellem pædagogisk teori og praksis. Man skal bevæge sig mellem læringsdiskurser og praktikker, og frem for alt gennemlyse forholdet mellem uddannelse, undervisning og læring i empiriske vendinger. Momentvis kan man som empirisk forsker komme til at fungere som lyseslukker eller som en sær Ras-mus-modsat. Jeg har prøvet det i flere omgange, i mine studier af projektpædagogikkens teori/praksis-relationer, men også i kvalitetsudviklingsprojekter og et projekt om Helhedsskolen. De store teorier og gode ideer (som alle taler om) bliver lidt mindre, når man studerer dem i hverdagsudgaver. Til gengæld har jeg også studeret hverdagsudgaver med læringspotentialer, som langt overstiger hvad teorierne og debattører havde format til at se og forstå.

Men det mest forunderlige ved at studere pædagogikkens teori/praksis-relation, har nok været at iagttage hvordan den enkle konstellation er under opløsning. Det direkte forhold mellem teori og praksis eksisterer ikke, ligesom teoretikere og praktikere ikke står direkte konfronteret med hinanden, i det mindste ikke i et institutionelt tomrum. Det moderne netværk af institutioner, og dermed Institutionen, er blevet den største anvender og første fortolker af de pædagogiske teorier, ideer og principper. Derfor kan vi næppe forstå, hvad fx Udviklingsprogrammet på gymnasieområdet indebærer og hvordan det reformpædagogiske tankegods tolkes og forvaltes, før vi har indplaceret det '*praktisk korrekt*' i det senmoderne

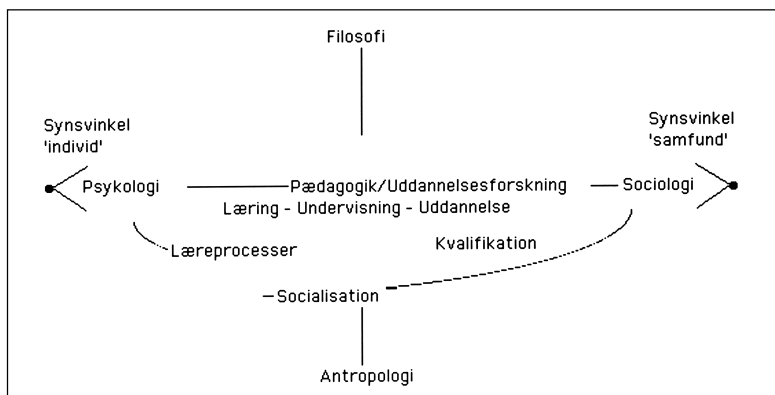
institutionelle netværk og uddannelseshierarkiet (dvs. lige før universitetet og lige efter folkeskolen) og dernæst har placeret det *konkret* i forhold til den uddannelses-, undervisnings- og læringsmæssige praksis. For forskningen repræsenterer sådanne indplaceringer en komplicering af såvel teoretiske som praktiske opfattelser af skole- og pædagogikudvikling.

I kontrast til læringsdiskursens forenkling og hang til ideelle konstruktioner på systemudviklingens vegne, er det endog en meget voldsom komplicering, ikke mindst fordi vi er nødt til at skelne konkret mellem organisationers, grupper og individers læring og mellem undervisning og læring. Blandt andet derfor er det på ny blevet en empirisk fordring til forskningen om igen at studere de afgørende forskelle mellem praksisfelter, institutionelle niveauer, parter og aktører, med forskelle mellem generationer og voksen/ung-relationer, mellem lærer- og elev-part, mellem elevforudsætninger, køn, social, kulturel og etnisk baggrund etc.

Spørgsmålet til forskningen, der skal producere det empiriske og analytiske overskud, er dernæst hvem der medvirker til teori- og begrebsbygningen og driver den forskningsmæssige udvikling.

Det trans- eller interdisiplinære forskningsfelt

Forskningens interdisciplinære felt



Planchen illustrerer det relevante spændingsfelt, med den pædagogiske forskning placeret i midten og med grundbegreberne placeret loyalt overfor teori- og begrebshistorien. Hvis man nærmer sig spørgsmålet om indlæring og læring må man bevæge sig hen mod psykologien, eller mod den pædagogiske psykologi. Tilsvarende gælder spørgsmålet om uddannelse og samfund, eller spørgsmålet om læring og kvalifikation, det fører os over mod sociologien, som stedet, hvorfra teori- og begrebsdannelser kommer. Om forholdet mellem de implicerede discipliner og videnskabsfelter hævder jeg at den forskningsproduktive streng er den pædagogisk-psykologisk – sociologiske streng. Den har mest forskningstyggede. Det kan hænde at kritikken af dele af psykologiens arvegods og fokuseringer er nødvendig og at der gives en appel til psykologien, fx om at komme ud af laboratorierne, fjerne sig fra testene og nærme sig studierne i det pædagogiske handlerum. Eller det hænder at dele af den samfundsvidenskabelige tilgang, med store kvantitative undersøgelser, tal og statistik, står til kritik. Eller at feltet bliver kritiseret for en sociologisk forkortning. Men disse former for kritik forrykker intet ved at 'pædagogik/psykologi/sociologi-strengen', hvis vi skuer tilbage på de sidste 30 år, har været den forsknings-tunge og givende streng.

Hvis vi dernæst sætter navne på teoribygningerne, og skal se konstellationerne i feltet netop nu, vil jeg fremhæve følgende:

Skal den overbliksgivende analyse af det moderne samfunds og uddannelsessystemets (ind imellem stærkt ambivalente) udvikling fremmes, kan man frugtbart starte med en konstellation af Jürgen Habermas' og Anthony Giddens' modernitetsteorier og begreber. Og i lighed med Giddens, der starter med det ontologiske snarere end det epistemologiske og stiller spørgsmålet om hvad stof de moderne samfund er gjort af, måtte man rejse spørgsmålet om hvad stof det moderne uddannelsessystem er gjort af. Hvad består det af og hvordan ændrer stof og substans sig over tid? Det interessante er dernæst at svaret, eller forsøg på svar, snarere (eller mest dækkende) gives ved at gå via Habermas og den samtidsdiagnose han stiller i *Teorien om den kommunikative handlen*, med det teoretiske begrebssæt 'System/livsverden' og med teserne om systemet, der koloniserer livsverdenen. Dette er naturligvis ikke stedet for

lange udredninger, derfor blot konstateringen. Hvis der er noget sted, der eksemplificerer sammenstød mellem System/livsverdenen og viser de praktiske konsekvenser, så er det skole- og uddannelsessystemet. Når de sidste årtiers historie rekonstrueres er vi vidner til en lang række af disse sammenstød, men også overdragelsesforretninger mellem sfærerne. Familie- og arbejdsfæren afleverer hver på sine måder meget store og tunge socialisations-, kvalifikations- og integrationsopgaver til uddannelsessfæren. Det er en opgave- og ansvarsoverdragelse i en historisk unik størrelsesorden, der igen refererer til den gennemgribende institutionalisering af børn og unges liv og læring. Det er historisk uden fortilfælde at børn og unges livsløbebane, med ny selvfølgelighed (og som samfundsmæssig normalitet) foregår efter mønstret: Først går man i 1.2.3. vuggestue, så i 1.2.3. børnehave, dernæst i 1.2.3.4.5.6.7.8.9.10. klasse, dernæst i 1.2.3. g, dernæst i 1.2.3. etc. på U-stedet. Eller også er man droppet ud undervejs, men så tilhører man afgjort ikke længere normalforløbet – dét forløb der er alt skolelivs nye uddannelseskulturelle klangbund.

I relation hertil, og som et kritisk modspil, kan vi i forskningsfeltet spore en ny interesse for at koble de pædagogiske forskningsinteresser med de socio-kulturelle og knytte forbindelser til børne- og ungdomsforskningen – og i det hele taget rejse spørgsmålet om uddannelse og læring i livspraktiske vendinger. Jeg skal gøre det kort, men det vigtige er, at på denne baggrund ses den seneste interesse for koblinger til antropologi/etnologi, med forskning i hverdagsliv og læring, praksislæring, med inspirationer fra amerikanerne Jean Lave og Etienne Wenger, og dernæst med genopdagelser af den pædagogiske-psykologis (eller udviklingspsykologiens) 'store', nemlig konstellationen Jean Piaget, Lev Vygotsky og Jerome Bruner – samt en fælles genopdagelse af John Dewey og det berømte standpunkt: 'Learning by doing'. Disse genopdagelser og nyfortolkninger er både i teoretisk og empirisk forstand meget vigtige for almenpædagogikken. Læringsspørgsmålet fremsættes i et vitalt og basalt spændingsfelt mellem på den ene side socialisation og læring og på den anden side undervisning og (ind-)læring. Men netop derfor drejer det sig også om at erindre hvem, der i øvrigt har været gode til at stille de vitale og basale læringsspørgsmål.

‘De skæve, men gode’ læringsspørgsmål

Lad mig i den forbindelse konfrontere de almenpædagogiske problemstillinger med special- og socialpædagogiske for at fremkalde, egentligt banale, men også meget basale aspekter ved læring. Disse aspekter handler om hvad vi i samfundet mener det er vigtigt at lære, men også om hvad vi forudsætter lært på bestemte trin i den menneskelige, kulturelle og sociale udvikling. Ligeledes handler de om læreområder og færdigheder, der for nogle af os er lette at tilegne, for andre sværere. De personer og grupper, der har særlig svært ved at lære at tale, skrive, regne eller andet tilsvarende grundlæggende tilbyder vi specialundervisning. Om samfundets tilbud er godt eller dårligt tager jeg ikke stilling til. Min pointe er en anden og drejer sig om det basale: uanset hvordan specialundervisningen nemlig måtte foregå, baserer den sig på at man anerkender eksistensen af sværhedsgrader og vanskeligheder i læreprocessen. Man anerkender at dét ‘at lære noget nyt’ og tilegne sig fremmed stof, kan være svært, besværligt og kræve forskellige former for støtte. Dernæst er min pointe primært knyttet til de lærende, når de er unormale, eller lad mig bare sige ‘lidt skæve’ i forhold til normalforløbet. De skæve, eller rettere ‘os, de skæve’, kan der i øvrigt være ganske mange varianter af. Vi kan have et skævt køn, eller en skæv social eller etnisk baggrund, der gør os fremmede overfor sagen, færdigheden, eller læringsmiljøet. Og på denne baggrund fremkaldes ikke alene spørgsmålet om sværhedsgrader for nybegyndere, fremmede eller svage startere. Med nådeløs præcision fremkaldes spørgsmålet om hvad det egentlig er ‘man’ skal kunne, lære at mestre, for at begå sig i samfundet – eller i gymnasiet fx. Spørgsmålet er af en vis tyngde, for det stilles såvel til de åbne og officielle læreplaner som til de berømte skjulte læreplaner, og til samfundets plan for læring.

Den special- og socialpædagogiske forskning har jævnt hen været god til at rejse de skæves’ læringsspørgsmål, og derved sætte normalitetsbegrebet i relief. Men også børne- og ungdomsforskningen har været gode til at pege på de nye lære- og færdighedsområder, som nok kunne komme skævt på skolens, men ikke desto mindre var vigtige alligevel. Kvinde- og kønsforskningen har tilsvarende haft skarphed, præcision og indimellem lidt provokato-

risk frækhed overfor de basale, men åbenbart også kønstraditionelle færdigheder og sværhedsgrader. Fx ved at spørge og skrive rapporter over retoriske spørgsmål som 'kan kvinder læse?', eller 'kan piger og kvinder lære matematik?', 'kan kvinder lære at køre truck?', eller 'kan kvinder forske?'.

I uddannelseshistorisk tilbageblik hed spørgsmålet fx: 'kan piger og kvinder komme på gymnasiet? – På universitetet?' Og dagens svar er, som vi ved det: 'Ja, vi fylder over halvdelen af alle elevpladser, i alle ender og kanter af skole- og uddannelsessystemet'. I dag er det måske snarere drengene og mændene, der repræsenterer 'de skæves' læringsspørgsmål – men det bliver disse ikke mindre vigtige af.

Hvis jeg skal opsummere hvad man får ud af at konfrontere sig med de skæve grupperes læringsspørgsmål, drejer det sig *for det første* om at genetablere forbindelsen til en banal kerneproblemstilling for læring: hvad det vil sige at lære noget nyt, fremmedt og eventuelt svært. *For det andet* drejer det sig om at genopdage de historiske og aktuelle varianter af normalitet og socialt skæve eksistenser. Dernæst kommer så, og *for det tredje*, det vigtigste måske – og det er næsten som en lære man kan uddrage – nemlig, at man er nødt til at sætte sig i de lærendes sted, indtage de lærendes standpunkt og reflektere de pædagogiske spørgsmål med udgangspunkt i de lærende.

Momentvis erklæres læreren uinteressant, og undervisningen er kun interessant i det omfang den faktisk kan bruges til at lære sig nyt. Til gengæld erklæres hverken faget, lærerne, eller undervisningen for uinteressant, når vi dernæst går videre og konfronterer de almenpædagogiske med de fagpædagogiske problemstillinger.

Forholdet mellem pædagogik og fag

At stille spørgsmålet om forholdet mellem pædagogik og fag, eller mellem didaktik og fagdidaktik, kræver i dag, og mere end nogen sinde, at man tager stilling til hvem der stiller spørgsmålet, samt at man skelner mellem hvordan det stilles i politisk forstand, i forskningsmæssig og i praktisk forstand. Lad mig kommentere den pædagogisk-politiske eller kritiske variant først.

1970'erne stod i de mange kritiske og alternative pædagogikkers tegn: Projektpædagogik, Erfaringspædagogik, Selvforvaltningens pædagogik, Dialogpædagogik. Den remse kan blive overraskende lang. Den fornyes endvidere hele tiden og får i dag læringstermen i sig, som fx Praksislærings-betegnelsen med genopdagelser af masterlæreprincippet, eller som fx på gymnasieområdet med de australsk inspirerede PEEL- og de norsk inspirerede AFEL-projekter, sammenfattet under den slagkraftige headline 'Ansvar for egen læring'. 1980'erne og 90'erne stod snarere i evalueringens, kvalitetsudviklingens og kvalitetssikringens tegn. Man krængede mærkbart 70'er-terminologien af sig.

Skuer vi på denne baggrund over tiårene må det konstateres at de faglige dimensioner gennemgående har været underprioriteret. Til gengæld rejses fagspørgsmålet i lyset af vidensamfundet i dag med fornyet kraft. Sidste år udgav undervisningsministeriet en uddannelsesredegørelse, og her sættes der i den grad fokus på fagligheden, der belyses under forskellige synsvinkler nemlig:

- * Nye udfordringer til fagligheden
- * Fagligheden i et historisk perspektiv
- * Den danske faglighed i internationalt perspektiv.

Gennemgående står spørgsmålet om den såkaldte kernefaglighed til diskussion. »Kernefagligheden« henviser til hvad der er fagets centrale problemstillinger, metoder, kategorier og begreber og hvad der er uomgægeligt og ikke må mistes hvis faget skal beherskes og overleve som fag. Internationalt diskuteres spørgsmålet som 'core curriculum', som henviser dels til den obligatoriske del af en given læseplan, dels til en uddannelses særlige faglige profil. Går vi tættere på de implicerede didaktiske og pædagogiske tankebaner skal vi med kernefaglighed associere til de velkendte begreber som Wolfgang Klafkis 'kategorial dannelse', eller til spørgsmålet om stof-ekspllosion/stof-reduktion og eksemplarisk indlæring.

Hvis rationalet i denne diskussion kort skal gengives, synes det at være som følger: I vidensamfundet har vi vidensekspllosioner. Fagrækken eksploderer, nye fag kommer til, gamle fag må ud, der må ryddes op, fagene må omstruktureres og begrundes på ny. Budskabet er for så vidt klart: Uddannelsessystemet og dets fagfolk bli-

ver bedt om at rydde op, gå til kernen i deres fag og profilere faget og uddannelsen skarper og klarere.

Ej heller her er jeg sådan set uenig. Set i lyset af de forrige tiårs fokusering på evaluering, kvalitetsudvikling, 'ranking, rating og benchmarking' er det faktisk på tide at der sættes fokus på fag og faglighed. Og 'kernefaglighed' som begreb og 'find og begrund fagets kerne' som aktivitet? Ja tak! Som fagfolk er vi kun taknemmelige. Tænk, at blive bedt om at udtale sig om fagets inderste kerne, det uomgængelige, det umistelige. Tænk, at være med til at bestemme hvad der er det væsentlige. Men samtidig synes at gælde for Uddannelsesredegørelsen, som beslægtede af tidens skrivelser, at man kommer i tvivl om størrelsesordener og deres konsekvenser. Man kommer i øvrigt også i tvivl om i hvilket omfang sagkundskaben og fagfolk er taget med til råds.

Størrelsesordener

I udspringet er det et overordentligt stort spørgsmål, der stilles. Nemlig dette: hvad skal vi i dag og fremover regne for basale vidensfelter, fagområder og basale kulturteknikker, altså det, som næste generation skal have og ikke kan undvære. Hvis det store spørgsmål skal udtrykkes i læringstermer drejer det sig om *hvad* næste generation skal lære, og *hvordan* de skal lære det.

Hvis det pædagogiske og faglige standpunkt, der gemmer sig i spørgsmålet, dernæst skal kaldes frem, skal vi se *hele vor vidensbygning* for os, fra humaniora over samfundsvidenskab til naturvidenskab. Vi skal skue fra videnskabsfag til undervisningsfag, til skolefag; fra professioners faglige virksomhed i erhvervslivet og uddannelseslivet, samt anskue det i nationale og internationale perspektiver. Dette faglige og pædagogiske spørgsmål er ikke bare stort, det kan næsten ikke være større.

Til at udrede og løse dette store spørgsmål kunne man tro, at der var behov for at spørge sagkundskaben, men hvem er dét i sammenhængen? Det står der tvivl om, og nu taler jeg ikke blot om Uddannelsesredegørelsen, men om tendenser i tiden. Ekspert og fagfolk er i sammenhængen naturvidenskabsfolk eller humanister, altså fysikeren, matematikeren, sprogvidenskabsmanden, litteraten etc. dvs. fagenes repræsentanter. Det er ikke besynderligt, ej heller forkert, at vi skal associere i disse retninger. Men det er besynder-

ligt at selv om det er uddannelsesspørgsmål og pædagogiske spørgsmål, der er på dagsordenen bliver den pædagogiske sagkundskab sjældent taget med på råd.

Man ser samme tendens, når der foretages evalueringer af uddannelser, undervisningsfag og af mål, produkter og effekter. De, der medvirker i evalueringernes faglige del kan være fagfolk i betydningen en matematik-, sprog-, eller litteraturkyndig. Andre dele af evalueringen kan fx blive gennemført af et konsulentfirma. Men dermed bliver uddannelse, pædagogik og læring en genstand, som skal evalueres af en sagkundskab, og en evaluerings-ekspertise, der ikke synes at indbefatte den pædagogiske. I den forstand mangler vi et koblingsled mellem den faglige og pædagogiske ekspertise, ligesom vi mangler en fælles platform for at diskutere forholdet mellem det, der i Uddannelsesredegørelsen hedder kernefaglighed og det, der er kernen i de pædagogiske problemstillinger.

På denne baggrund risikerer det faglige udgangspunkt at blive en irrationel eksklusiv styrkelse af faget, og en teknokratisering af pædagogik. Omvendt fremstår pædagogikken unødigt vag og sårbar, så at sige til falds for enhver og ethvert af de skiftende politiske, faglige og sektorale argumenter.

Vi bør derfor stille de samme spørgsmål til den pædagogiske forskning og sagkundskab, som fagfolk i øvrigt bliver stillet overfor, når spørgsmålet om kernefaglighed og kerneydelser skal besvares: Hvad er 'kernen', dvs. hovedopgaven, grundkategorierne og problemstillingerne, hvad er det vi fremover ikke kan tåle at miste?

Med hensyn til den pædagogiske forskning var jeg tidligere inde på at dens hovedopgave er at medvirke til at

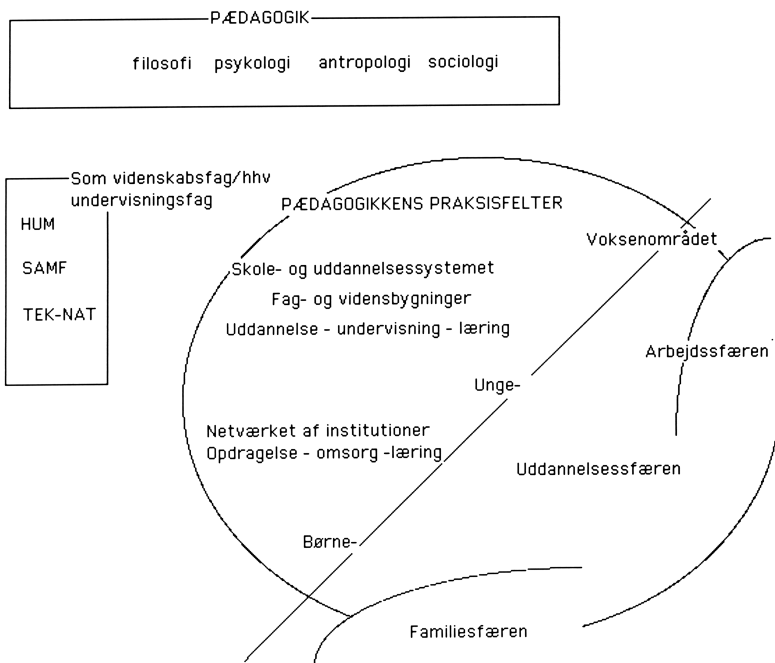
- * producere et empirisk-analytisk overskud
- * danne overblik over det moderne skole- og uddannelsessystem/netværket af institutioner, samt stille en samtdiagnose og gennemføre analyser af konsekvenserne af 'den senmoderne tour de force'.

Hvad forskningen i den forbindelse ikke tåle at miste drejer sig om den empiriske og praksisorienterede indstilling og de inter- eller transdisciplinære træk i teori- og begrebsbygningen.

I relation til spørgsmålet om forholdet mellem pædagogik og fag, drejer det sig i udspringet om at finde fagets kerne og begrunde dets plads i den øvrige fagrække. Men fagligheden må jo afgjort også begrundes i forhold til undervisningen. Og hvis det fagligt pædagogiske spørgsmål skal placeres, skal fagene samles. Vi kan jo ikke hævde at der til hvert enkelt af vore, som bekendt ganske mange, skole- og undervisningsfag hører særskilte pædagogikker, didaktikker, endsige hævde at de hver især knytter an til en særskilt teori om hvordan man lærer faget. Spørgsmålet er imidlertid hvordan vi meningsfyldt samler fagene og begrunder 'samlingen' som afsæt for pædagogiske refleksioner. Her vil jeg foreslå (jf. nedenstående planche) at vi starter med en af de oplagte muligheder, nemlig at samle (og dernæst dele) hhv. de humanistiske, samfunds- og teknisk-naturvidenskabelige fagområder (HUM – SAMF – TEK.NAT).

Faglige og pædagogiske angrebsvinkler

Via:



Over delingen HUM – SAMF – TEK.NAT. Knyttet til videnskabsfag eller undervisningsfag?

Umiddelbart henviser denne form for deling til fakultetstraditioner på universiteterne, eller fx til delingen af basisuddannelserne på de danske universitetscentre. Også andre mere eller mindre institutionaliserede opdelinger eller benævnelser af faglige hovedområder kunne bringes i erindring som beslægtede. Men det er ikke primært de institutionaliserede opdelinger, jeg har i tankerne. Det er snarere tredelingen, med mere præcis henvisning til videnskabernes hovedområder og deres forskningsmæssige erkendelsesinteresser, der skal mindes om, når jeg foreslår fagene samlet og opdelt efter henholdsvis humanistiske, samfunds- og teknisk- naturvidenskabelige erkendelsesinteresser. Der er plus- såvel som minussider ved forslaget.

På plussiden tæller at der er et videnskabsteoretisk grundlag at diskutere og begrunde efter. Her kan man passende erindre om Habermas' beskrivelse af de tre grundlæggende og forskellige erkendelsesledende interesser. Derudover er Habermas' begrundelse og argumentation af betydning. Habermas argumenterede imod positivismens videnskabelige enhedsideal, og fastholdt at der var flere (og altså grundlæggende tre) videnskabsidealer og erkendelsesinteresser. I forlængelse heraf må tilsvarende fastholdes at det er af dagsaktuel vital betydning at det fx ikke er det tekniske og naturvidenskabelige vidensideal, der er enerådende, og afgørende at vi accepterer flere former for viden, erkendelse og interesser.

Men hvis dette tæller på plussiden for en tre-delt samling, kan netop denne titulerede deling også risikere at skygge for andre og nye koblingsmuligheder, fx mellem humaniorafag og teknologiske fag. Der skygges desuden for at det aktuelle behov for at samle fagene og finde kernefagligheden synes at blive begrundet forskelligt fx i forhold til professionsudviklingen, organisations- og institutionsudviklingen og i faglig-pædagogisk udviklingsarbejde. I de tilfælde er begrundelserne ikke entydigt knyttet til videnskabsfagene, snarere til undervisningsfaget. Derved skifter begrundelserne referenceramme, og der refereres snarere til undervisningsfagets placering i praksisfeltet (dvs. svarende til indplacering i planchens »Pædagogikkens praksisfelter«).

Lad mig eksemplificere den afgørende forskel en anelse mere. *I relation til professionsudviklingen* synes det nemlig at gælde, at forholdet mellem fagenes professionelle udøvere som hhv. forskere og lærere ikke blot sætter spørgsmålet om det givne fag som hhv. videnskabs- og undervisningsfag på dagsordenen. Det kalder i det hele taget på afklaring af forholdet og forskellen mellem forskning ('at forske' og være forpligtet på forskningens vegne) og uddannelse/undervisning ('at undervise' og dermed være forpligtet på undervisningens vegne). Spørgsmål om forbindelser, eller mangel på samme, mellem videnskabs- og undervisningsfag, og om hvad forskningsbaseret undervisning 'er' trænger sig på. *I relation til institutionsudviklingen* handler det om at institutionens/uddannelsens særlige faglige profil skal stå skarpere – institutionens kernefaglighed og kerneydelse – men derved kommer det også til at stille spørgsmålet om institutionens/uddannelsens faglige bredde/dybde, tværfaglighed eller flerfaglighed. Alle disse kodeord og spørgsmål skal naturligvis diskuteres og præciseres (hvad er fx 'flerfaglighed' og hvor er forskellen til 'tværfaglighed'?). Men i udspringet er det næppe den videnskabelige eller akademiske afklaring, der lægges op til. Det er snarere faglighederne og de rejste spørgsmål, der skal finde praktiske løsninger.

Spørgsmål trænger sig på som fx: hvilke fag (faggrupper) kommer tættest på kernen? hvem og hvad fungerer som faglighedens traditionsbærere eller fornyere?

Når sådanne (indbyrdes forskellige) spørgsmål kræver afgørelser i praktisk forstand må vi måske 'pludselig' tage højde for de reelle forskelle mellem videnskabs- og undervisningsfag, mellem forskning, undervisning og praktisk udviklingsarbejde, samt leve med nogle indre modsigelser mellem fag og pædagogik (faglige og pædagogiske grunde) og mellem hvad der gøres af hhv. forskningsmæssige, faglige, uddannelses- og undervisningsmæssige grunde. Fag og pædagogik udledes ikke af hinanden. Det faglige og det pædagogiske går ikke restløst op i hinanden, ej heller i praksis. Pointen er snarere at de i udspringet forskellige fag må samle sig omkring de tre erkendelsesledende interesser og på denne baggrund reflektere de fælles pædagogiske problemstillinger, knyttet til den fælles pædagogiske grundkategori, dvs. knyttet til læring.

Forelæsningen er fortsat ikke stedet for lange udredninger, og derfor igen blot i konstaterende vendinger: Mine studier og analyser i pædagogik og læring har bevæget sig i et bredt fagligt spektrum og lægger overalt op til en meget facetteret beskrivelse. Men som studier i læringsforløb og læreprocesser kan dét, der driver læreprocessen og de lærende, samtidig beskrives overordnet samlende og nuanceret, analogt med de erkendelsesledende interesser. Læreprocesserne kan også grundlæggende karakteriseres over en tredeling, eller tre-dimensionering. Nemlig som de lærendes bestræbelse om hhv. 'at mestre' (en teknik/en færdighed fx), 'at forstå' (en tekst eller en sammenhæng) 'at handle/forandre' (i den psykiske og sociale kontekst). I visse læringsmiljøer, fx de teknisk-naturfaglige, mærker man at dimensionen 'at mestre teknikken' står stærkt, i andre, fx de humaniora-faglige, mærker man snarere 'at forstå'-dimensionens forrang. Men det forrykker ikke ved at de lærende undervejs i processen, og med skiftende indstillinger, drives af 'at mestre/at forstå/at handle/forandre' og selv bemærker om den ene eller anden dimension over- eller underdrives.

Den fagpædagogiske refleksion kan dernæst siges at have fået det tre-dimensionerede læringsspørgsmål som fælles orienteringspunkt. Jeg vil ikke gå i rette med de, der måtte mene, at der er specifikke varianter af hvordan 'et fag' og dets færdigheder mestres, forstås og bliver til handlekompetencer, dvs. forskelle fra fag til fag på hvordan faget læres. Men i så fald drejer refleksionen sig samtidig om varianter af de almene pædagogiske problemstillinger – og så er det vores tur til at problematisere forholdet og nytten (eller det modsatte) af at skelne mellem fagpædagogik og almenpædagogik. Som pædagogisk refleksion, og dermed metarefleksion over forholdet mellem fag/sag, undervisning og læring, er fagpædagogik næppe forskellig fra, men koblet til almenpædagogik. I den forstand (og i relation til planchen) står den fagpædagogiske refleksion i gæld til såvel den pædagogiske forsknings transdisciplinære træk og spændingsfeltet mellem filosofi, psykologi, antropologi og sociologi, som til det videnskabelige hovedområde, hvor faget stammer fra. Og selv om det er alt rigeligt, må der lægges en vægtig gældspost til. Den fagpædagogiske refleksion står naturligvis også i gæld til praksisfeltet, ved konkret at skulle tage udgangspunkt i 'fag-i-undervisningsbrug' (altså med udgangspunkt i un-

dervisningsfaget) og 'at lære faget' (altså med udgangspunkt i de lærende). Vender vi tilbage til spørgsmålet om størrelsesordenerne er det unægtelig en udfordring, således at skulle forholde sig til så store dele af videnskabs-, fag- og praksisfeltet. Men netop derfor må det afklares om udfordringen kunne blive mere håndterbar ved at gennemføre øvelserne og prøvelserne i flere omgange: først begrundede fagets relation til et af de tre hovedområder og de grundlæggende erkendelsesinteresser, dernæst begrunde sig i relation til almenpædagogikken, det fælles læringsspørgsmål og praksisfeltet.

Afslutning

Som afslutning vil jeg knytte en kommentar til spørgsmålet om den praktiske skole- og pædagogikudvikling. Jeg kritiserede tidligere at man i spørgsmål om evaluering, kvalitets- og skoleudvikling for sjældent tog den pædagogiske sagkundskab med på råd. Dernæst kan man passende spørge om der i de pædagogiske forskningsmiljøer er nogle der brænder inde med de gode råd og svar på hvordan man bedst fremmer pædagogik og skoleudviklingen. Personligt brænder jeg ikke inde med råd, men jeg medgiver – i øvrigt med beklagelse – at vi som forskere på feltet blander os for lidt i den offentlige debat. Det er der formentlig flere grunde til, men én af dem drejer sig om at debatten ofte handler om spørgsmål, der ikke umiddelbart er et forskningsmæssigt svar på. Vi har fx endnu ikke løst læringsspørgsmålets gåder, og går naturligvis ikke ud i offentligheden og proklamerer at dette eller hint middel, teknik eller foranstaltning løser problemet, hæver niveauet etc. Vi har end ikke præcise måleinstrumenter til at måle læring som effekt. Til gengæld har vi noget andet, som jeg vitterligt beklager at vi ikke formår, eller får lov at bruge mere effektivt og fremadrettet, nemlig de mange praktiske erfaringer med forsøgs- og udviklingsarbejde på alle niveauer. Nu taler jeg ikke på forskningens vegne, men, som det høres, på praksisfeltets vegne. I dette felt mangler vi hvad jeg i anden sammenhæng har kaldt en pædagogisk offentlighed. Tilsvarende savnes noget så basalt som erfaringsformidling og udveksling af erfaringer mellem de forskellige sektorer, lærergrupper og faggrupper. I så henseende er opsplitningen mellem universitetet, gymnasiet og folkeskolen som pædagogisk område stadig virksom. Lægges dertil opsplitningerne mellem faggrupperne, synes 'opsplit-

ninger', 'fag- og område-centrisme' at have massiv virksomhed. Arbejder man i naturvidenskabelige fagkredse ænser man ikke erfaringer fra humaniora og vica versa; arbejder man på det universitetspædagogiske område, kan man tilsyneladende ikke bruge det øvrige ungdoms- og voksenpædagogiske områdes erfaringer; arbejder man i det gymnasiale felt synes hverken erfaringer fra folkeskole- eller universitetslærere at du. Det er som om hvert område, niveau og faggruppe, når de så går ind i den pædagogiske debat, synes at mene, at de skal starte fra punkt nul, helt på egne vegne og præmisser – og må gøre alle erfaringerne selv. Nu har jeg ganske vist respekt for standpunktet – erfaringer må man selv gøre sig. Men jeg har faktisk også arbejdet på såvel det børne-, ungdoms- og voksenpædagogiske område, både med folkeskole og universitetspædagogik, og arbejdet (med større eller mindre faglig indsigt naturligvis) i forhold til stort set hele den fagpædagogiske flade fra tekniske til humaniorafag. Hvis jeg derfor skal lægge mine egne erfaringer til grund, så passer det ikke at det ene felts ofte dyrtkøbte erfaringer ikke kan bruges på det andet. Der er ganske mange beslægtede træk.

Det gælder fx om skoleudvikling og kvalitetsudviklingsprojekter, fra folkeskole- til universitetsområdet, at det at deltage i forsøg og udviklingsarbejde har vist sig at give nogle markante og nyttige sidegevinster. Det øger lærersamarbejdet fx og fremmer bestræbelserne om teamteaching. Det øger også lærernes planlægnings- og evalueringskompetencer. Pointen er at selv om udviklingsarbejdet handler om meget andet, er det også udviklende for lærerkompetencerne. Derfor kalder jeg det nyttige sidegevinster. En lignende argumentation gælder for projektorganiseret uddannelse og inddragelse af projektarbejde – igen gældende fra folkeskole- til universitetsniveau: Hvis man skal projektorganisere uddannelsen, eller blot dele af den, er man ikke alene nødt til at praktisere lærersamarbejde, gå på tværs af faggrupper, man er også nødt til at omfunktionere og omstrukturere undervisningen. Man er desuden nødt til at lade flere undervisnings- og arbejdsformer spille sammen, fra den klassiske forelæsning, over den moderne klasseundervisning til det senmoderne projektarbejde og casestudier. Erfaringsmæssigt kommer hele spektret i brug og projektorganisering puster nyt liv såvel i de gamle traditioner, som i de lidt nyere.

I relation til projektpædagogikken er jeg overordentlig godt rustet til at deltage i debatten om 'for og imod' de projektpædagogiske principper, om de nytter i mindre eller højere grad etc. Men jeg har altid fundet 'for eller imod' debatten let uinteressant, eller i det mindste mindre vigtig. Vi kan jo ikke forlods afgøre hvor vidt og præcist hvordan projektpædagogiske principper og praktiske organiseringer over positiv, eller negativ, indflydelse fx i de gymnasiale uddannelser. Men når Udviklingsprogrammet, og mange i og omkring gymnasieskolen, mener at der skal turbu på pædagogikken, kan jeg sige at projektpædagogik og projektarbejde erfaringsmæssigt hører til noget, der virker 'turbu-' men også turbulensfremmende.

Nu kunne man mene at vi har rigeligt turbulens i skole- og uddannelsesverdenen, samt at vi snarere skulle besinde os. Skarpe kritikere på området, som fx Thomas Ziehe, hvis analyser jeg langt hen kan tilslutte mig, fremhæver også at skolen gerne må være 'kunstig' og at lærerne ikke i dag, som dengang i 70'erne nødvendigvis skal komme tæt på de unge, deres erfaringer, standpunkter og indstillinger til verden. På sin vis kan Ziehe have ret, men på et par vigtige punkter er jeg uenig i standpunktet og analysen. At hævde at vores skole- og uddannelsessystem og den undervisningsmæssige praksis gennemgående tager meget og *for* meget hensyn til børn og unge menneskers erfaringer og egne indstillinger til verden, er at skyde langt over målet. Jeg tror ej heller det er klogt at sidde børn og unges mange års institutions- og skoleerfaringer overhørig. Tværtimod. De unge virker ikke nødvendigvis skole- og uddannelsestrætte, eller uinteresserede i at lære nyt. Men jeg tror de er socialisationstrætte, trætte af situationen 'siddende i en klasserum', dag ud og dag ind, fra børnehaveklasse til universitet. Og jeg kender ingen bedre almen pædagogisk og politisk begrundelse for at ændre på dette institutionelle arrangement, end at dette bør gøres af hensyn til den senmoderne ungdom, og netop af hensyn til deres hverdagsliv og læring.

* Denne tiltrædelsesforelæsning, holdt 5. december 2001, var primært forberedt som en tale, og jeg har ikke søgt at fjerne prægnet i nærværende udgave af manus. Læserne må derfor fornemme talegenrens præg, og i øvrigt savne artikelgenrens præcision, noter, litteraturhenvisninger o.l.